

# Categorías para pensar y actuar el derecho a la palabra infantil desde la extensión universitaria

**M. Belén Bedetti**<sup>1</sup> | belen.bedetti@uns.edu.ar | Universidad Nacional del Sur

**Laura de la Fuente**<sup>2</sup> | delafuente.laura@uns.edu.ar | Universidad Nacional del Sur

**Laura Morales**<sup>3</sup> | Imorales@uns.edu.ar | Universidad Nacional del Sur

Recepción: 03/03/23

Aceptación final: 19/04/23

## Resumen

Este artículo presenta construcciones teóricas que han surgido a partir de las prácticas y experiencias en extensión universitaria del grupo “Filosofía con niños, niñas y adolescentes: Hacia la configuración de nuevas prácticas de articulación en el espacio público educativo”, de la Universidad Nacional del Sur, Argentina. A tal fin se repasa el contexto de producción de las categorías construidas desde la centralidad del ejercicio de la filosofía como derecho humano. En el marco de las actividades realizadas desde su constitución (2005) y hasta la fecha, el encuentro y el trabajo con sujetos e instituciones propiciaron la reflexión colectiva y habilitaron nuevas formas de pensar a la filosofía, la escuela, la infancia, la formación y las funciones de la universidad.

1 Departamento de Humanidades. Ciencias de la Educación y Escuelas Preuniversitarias. Universidad Nacional del Sur. belen.bedetti@uns.edu.ar

2 Departamento de Ciencias de la Educación y Escuelas Preuniversitarias. Universidad Nacional del Sur. delafuente.laura@uns.edu.ar

3 Departamento de Humanidades y Escuelas Preuniversitarias. Universidad Nacional del Sur. Imorales@uns.edu.ar

**Palabras clave:** derecho a la palabra, extensión crítica, filosofía con niños, categorías teóricas

## **Abstract**

This article presents theoretical constructions that arise from the practices and experiences in university extension by the group “Filosofía con niños, niñas y adolescentes: Hacia la configuración de nuevas prácticas de articulación en el espacio público educativo”, of the Universidad Nacional del Sur, Argentina. To this end, the context of production of the categories built from the centrality of the exercise of philosophy as a human right is reviewed. Within the framework of the activities carried out since its constitution (2005) and to date, meeting and working with subjects and institutions fostered collective reflection and enabled new ways of thinking about philosophy, school, childhood, formation and the functions of the university.

**Keywords:** right to speak, critical extension, philosophy with children, theoretical categories

La sanción en 2005 de la Ley 26.061 de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes cambió el paradigma jurídico sobre la infancia, pues lxs niñxs antes consideradxs menores bajo la tutela de adultxs responsables y el Estado, han pasado a ser sujetxs en pleno ejercicio de sus derechos y, por ende, ciudadanxs. Si bien ha transcurrido una estimable cantidad de años desde su implementación legal, la sociedad en general y la escuela en particular encuentran serias dificultades para apropiarse de un imaginario social donde lxs niñxs tienen, entre otros derechos, el de la libre expresión y el de ser escuchados, enunciados en los artículos 12, 13 y 14 de la Convención de los Derechos del Niño y de rango constitucional. En general, lo que está instalado como políticamente correcto es que lxs adultxs les damos la palabra en un gesto de condescendencia. Esto hace que sea también más difícil para lxs niñxs tomar la palabra; es decir, hacerse sujetx activx de esos derechos. En este sentido, las sesiones de indagación filosóficas son propicias para este ejercicio y su problematización: uno de los aspectos más relevantes del espacio de encuentro e intercambio es la tematización filosófica de problemas significativos para niñxs y adolescentes. Esta apreciación, basada en nuestra experiencia como grupo de extensión, es compartida por otrxs integrantes de la red que nuestro grupo de extensión universitaria ha conformado con instituciones de todos los niveles educativos de la ciudad de Bahía Blanca y la región. La constitución de lazos comunitarios a través del debate filosófico es ponderada como alternativa a un escenario escolar que suele ser árido para el encuentro genuino de quienes lo transitan, por múltiples razones: violencia institucional, relaciones familiares y laborales problemáticas, escisión entre el campo de experiencia y las prácticas escolares; dificultades de acceso a ofertas educativas y culturales; serios problemas de convivencia causados por la dificultad de pautar y respetar límites; desvalorización o imposibilidad de poder zanjar los conflictos argumentativamente; entre otras. En este marco, los espacios de intercambio institucional e intergeneracional son instancias efectivas para su abordaje.

Tal vez sea propicio introducir aquí de qué se trata hacer filosofía en las aulas. La sesión de indagación filosófica es una práctica enmarcada en el programa Filosofía para Niños (Lipman *et al*, 1992) y que luego es retomada en la propuesta de filosofía con niñxs (Waksman y Kohan, 2000). Podemos decir entonces que somos deudoras de estas elaboraciones, sumadas a otras que han enriquecido estas temáticas.

La puesta en práctica de esta propuesta filosófica, pedagógica y metodológica nos arroja a la necesidad de replantearnos conceptos que tenemos naturalizados. Por un lado, el concepto de filosofía, devenido en filosofía filosofante, que a su vez nos acerca a nuevas nociones de experiencia y de infancia, tres conceptualizaciones que desarrollaremos más adelante. Pero por otro lado, nos lleva a reformular también nuestro rol docente, ya que implica abordar temáticas que comprometen tanto el interés de lxs alumnxs como el nuestro propio. Así, el enseñar como una invitación acontece como construcción, ya que en las sesiones de inda-

gación el aprendizaje es mutuo: no es el docente quien posee la verdad, sino quien se sitúa en el lugar de coordinadorx y es unx integrante más de la comunidad en relación a la verdad. De este modo, las indagaciones filosóficas “se constituyen en prácticas políticas porque al hacerlo se entrecruzan factores que rompen con el esquema tradicional de la escuela moderna” (de la Fuente y otras, 2018, p. 67). Asimismo, la filosofía resulta una experiencia transformadora, de mí y de lxs otrxs, una experiencia que nos permite pensarnos como sujetxs situadxs, capaces del ejercicio de la crítica, el pensamiento creativo y cuidadoso delx otrx.

## **Prácticas filosóficas con niñxs y jóvenes: el derecho a la palabra**

Desde hace algunas décadas, la filosofía se ha dedicado a pensar la infancia como fuerza que invita a la novedad, cuestionando las lecturas más tradicionales que la asociaban a la carencia, la dependencia o la incapacidad. Por otra parte, pero en consonancia con estas lecturas, la infancia ha sido definida históricamente desde una mirada adultocéntrica que busca situarla como lo otro que todavía no está constituido, desde una mirada negativa de dicha potencia. Se la categoriza desde conceptos abstractos, como una infancia idealizada, universal, sin voz, dejando de lado las problemáticas propias de las *infancias situadas* en su contexto e invisibilizando a niñas y niños (Giordano Montenegro, 2018).

Desde nuestro rol de adultas docentes que, además, practicamos filosofía en las aulas, vemos a la escuela como un lugar para la infancia y nos preocupa cómo invitar a pensar libremente en el contexto de normalización, rigidez de tiempos, de mentes y de cuerpos que supone lo escolar. Nos preguntamos cómo podemos garantizar que no se generen experiencias de domesticación, bajo el amparo de estos poderes invisibilizados (Morales, 2009). Por todo esto, la consideración de la infancia como otro nos interpela y nos lleva a desear romper con este prejuicio de la infancia como edad idílica y a permitirnos pensar cómo, tanto educadorxs como escuela, podemos hospedarla en un sentido más generoso y qué implicancias tiene esto.

Desde los marcos teóricos que vinculan la filosofía y la infancia, se suele pensar a la segunda en un sentido romantizado. Pero en las sesiones de indagación filosófica, las más de las veces las intervenciones -ya sea en palabras o en acciones- de lxs niñxs nos dejan resonando, aun cuando todavía permanezcan en el universo de lo escolarmente aceptable. En el texto “El monstruo en la escuela: la filosofía como espacio político de las infancias” nos preguntamos: ¿qué es lo que lxs docentes esperamos de lxs niñxs en una sesión de indagación filosófica?, ¿en qué medida, al propiciar la palabra de acuerdo a nuestras pretensiones, llamamos otras palabras que no concuerdan con lo esperado? Para pensar estos interrogantes esbozamos

la categoría de *monstruosidad*: “Al habilitar la categoría surge con fuerza no solo ‘la palabra novedosa’ sino ‘la palabra monstruosa’, aquella que no queremos escuchar y que se impone desde su rareza” (Bedetti *et al*, 2022, 140). Pero ¿qué sucede cuando la novedad sobrepasa nuestros propios límites?

En general nos horroriza el atrevimiento y la ruptura del discurso políticamente correcto que habita la escuela. Pero nos interesa aquí afirmar la importancia de hacer lugar, de acoger a lo monstruoso que aparece como la novedad inesperada para potenciarlo y, a la vez, ponerlo en cuestión. Hacer lugar alx otrx, aún en su monstruosidad. Creemos que este cuidado de sí y delx otrx generado en la acogida de lo nuevo, pero también de lo monstruoso, debe darse en la escuela: “Vincularse con el otro respetando su monstruosidad, sus silencios incómodos y su palabra aterradora podría ser el gran desafío de la escuela” (Bedetti *et al*, 2022, pp. 140-141).

Para esto es necesario que reflexionemos, por un lado, acerca de la importancia de la escuela en tanto institución en situación de privilegio en el proceso de constitución subjetiva de niñxs. Por otro lado, y en consonancia con esto, la escuela tiene la oportunidad y la responsabilidad de ofrecer un escenario en el cual lxs niñxs experimenten su condición de portadorxs de derecho. Es decir, se trata de favorecer oportunidades reales en las que desarrollen habilidades para obtener e interpretar información, aprendan a debatir, planifiquen, se organicen; en definitiva, participen y hagan uso de sus derechos.

Fomentar la participación de lxs niñxs no solo es una condición de respeto a sus derechos como persona, sino un requisito para el aprendizaje. Partimos de la premisa de que en la tarea educativa se desarrolla un vínculo entre sujetxs que tienen roles asignados, pero no fijos: estudiantes y docentes. Ambxs interactúan en la experiencia escolar y pueden hacerlo como sujetxs o como objetos, según su grado de involucramiento y su colocación frente al saber.

## **Surgimiento del proyecto de extensión, perspectivas iniciales y modo de trabajo. Las primeras dificultades**

Si bien como grupo nos nombramos mucho después de conformarnos como tal, lo que aconteció a fines de 2005, nuestra denominación da cuenta de las líneas directrices que hemos transitado durante todos estos años: “Filosofía con niños, niñas y adolescentes: hacia la configuración de nuevas prácticas de articulación en el espacio público educativo”.

Un pequeño grupo de docentes, graduadas y estudiantes universitarias nos nucleamos a partir del deseo y la necesidad de configurar prácticas educativas que entren en disputa con la forma de enseñar y aprender filosofía en que nos habíamos subjetivado: la repetición de un canon filosófico –del que no se da cuenta de su constitución histórica– y la actividad educativa como una lógica de productividad individualista. Buscamos construirnos desde el espacio público como suelo de posibilidad en el que distintos niveles de la educación institucionalizada y sus sujetxs se enlazaran con la filosofía como objeto disciplinar y como actividad subjetiva, cuestión que hemos conceptualizado como filosofía filosofante. Esta, entendida como una tarea comunitaria, se hace posible y, a su vez, hace posible el espacio educativo como un ejercicio de construcción de lo común como *res publica* (Morales, 2013; Bedetti *et al*, 2019).

A mediados de 2006, al tiempo que nos pusimos este nombre, elaboramos un proyecto institucional en el que plasmamos nuestros objetivos; entre ellos figuraba, como uno general, el de repensar la forma en cómo nos constituimos como sujetxs dentro de las distintas instituciones educativas y, concomitante con ello, otros específicos, entre los que queremos destacar el de propiciar redes interinstitucionales y generar un espacio de trabajo donde docentes, graduadxs y estudiantes encontrasen un centro de referencia para su labor educativa. Ha pasado mucho tiempo y, con varios avatares, estos objetivos siguen marcando tanto nuestras prácticas como experiencias extensionistas.

En ese mismo proyecto citamos al filósofo mexicano, Leopoldo Zea y vale aquí volver a hacerlo. Pues da cuenta de una concepción extensionista que hoy podemos vincular con la extensión crítica (Tomasino *et al*, 2006; Tommasino y Cano, 2016). Esta, ante la lógica de producción capitalista, quiere:

Recuperar la iniciativa frente a este mundo, para que no haga de las instituciones de educación superior un instrumento, sino que sean estas las que orienten la acción del individuo dentro del abigarrado mundo de la política, la técnica, la ciencia, en sus diversas expresiones, haciéndolo consciente del mismo. (Zea, 1972, p. 61).

En la II<sup>o</sup> Conferencia Latinoamericana de Difusión Cultural y Extensión Universitaria, en que Zea plantea lo anteriormente referido, se consensuó que:

La Extensión Universitaria es la interacción entre universidad y los demás componentes del cuerpo social, a través de la cual esta asume y cumple su compromiso de participación en el proceso social de creación de la cultura y de la liberación y transformación radical de la comunidad nacional. (1972, p. 482).

Más de 50 años han pasado desde esta definición y mucha agua bajo el puente de la historia mundial y latinoamericana ha corrido; sin embargo, sigue siendo señora para quienes consideramos la extensión universitaria como interacción con otras comunidades en las que lxs que provenimos de la universidad no llevamos ni damos cultura, sino que aprendemos junto con otrxs. Ello, entre otras cuestiones, integra a la universidad con otros sectores que no han tenido la posibilidad de ejercer el derecho de tener acceso a ella y, de esta forma, coadyuva a efectivizarlo.

Esta visión dialógica de relacionarse es cara a nuestra visión de la filosofía en tanto el diálogo filosófico sustenta nuestra actividad filosofante. Sin embargo, su puesta en juego no es lineal, sino que se tensiona al momento de vincularse con lxs otrxs. Así, cuando comenzamos a realizar nuestras actividades en el seno de la primera escuela con la que nos vinculamos, en 2006, nos dimos cuenta de que nuestras novedades colisionaban con deseos, formas de pensar y de actuar de quienes nos hospedaban.

Al principio, supusimos que la filosofía sería el hilo enhebrador del currículo, tal como lo propone el creador del Programa de Filosofía para Niños (Lipman *et al.*, 1992) y, por lo tanto, consideramos que cada institución con la que trabajáramos debía tener de manera sistemática y continua sesiones de indagación filosófica. Por ende, todas las docentes de la escuela debían desarrollar la propuesta a nivel áulico. Es más, aspirábamos a que la filosofía fuera parte del diseño curricular de nuestra provincia –Buenos Aires– en los niveles inicial y primario. Una definición preconcebida, que no había tenido en cuenta una realidad que no era la nuestra; es decir, fuimos con una visión de transferencia en la que “la teoría implícita en la acción de extender, en la extensión, es una teoría antidialógica. Como tal, incompatible con una auténtica educación” (Freire, 2013, pp. 43-44).

Abiertas desde una noción de experiencia como transformación intra e intersubjetiva, pudimos rever estas incongruencias. Apostamos a una política de deseo y de convite al pensar, en vez de a una política de capacitación y de enseñar a pensar. Ello hizo propicio el trabajo en red que cuajó en la Red Institucional de Filosofía con Niños y Adolescentes<sup>4</sup>. Así, si bien

4 La conformamos en 2008 junto con otras instituciones educativas de Bahía Blanca y la región. Las actividades del grupo dentro de ella han sido acompañar a instituciones y docentes en los proyectos sobre la temática de trabajo que nos nuclea, co-coordinar las reuniones plenarias; asistir y organizar actividades y

nuestro desiderátum político de una filosofía que haga efectivo el derecho a la palabra, a la expresión propia, no claudicó, dejó de asimilarse a una visión totalizante en la que se imponga una forma determinada de lograr la efectividad de dichos derechos. Esto fue posible desde una concepción de trabajo que decantó en el concepto de *coformación*, que más abajo abordamos.

## **Transformaciones en la dinámica del trabajo extensionista: el foco en la formación docente inicial**

El camino transitado en esta búsqueda de sostener el derecho a la palabra desde espacios de diálogo filosófico ha generado distintas dinámicas vinculadas a focos de interés específicos, tanto de las integrantes del grupo como de las instituciones asociadas. En este sentido, aquel ha acompañado las trayectorias académicas y laborales de sus miembros: estudiantes devenidas docentes, así como docentes que accedieron a cargos laborales en la universidad, dieron lugar a transformaciones en los intereses y demandas. En esta línea, un gran número de las integrantes nos abocamos laboralmente hacia la denominada formación docente inicial.

En una mirada retrospectiva de lo realizado, podemos identificar que las actividades han tenido como objetivo permanente la formación. No obstante, dentro de esta preocupación general, se pueden señalar distintos momentos en los que ha variado el énfasis en los aspectos priorizados y, en consecuencia, en las actividades específicas desarrolladas. Así, distinguimos la prevalencia de la autoformación, la formación docente permanente y la formación docente inicial, todas ellas en el marco de la *coformación*, como se explicitará más adelante.

En un primer momento, dada la novedad de la propuesta y de los marcos teórico-prácticos que implicaba el trabajo extensionista que pretendíamos poner en juego, el foco estuvo puesto en la autoformación grupal. En este sentido, “toda formación docente deberá ser, en sentido estricto, una constante auto-formación. Y toda autoformación supone, en última instancia, una *trans*-formación de sí” (Cerletti, 2008, pp. 11-12).

Esta autoformación es, a su vez, pensada como proceso grupal, centrada en el trabajo colaborativo y en el marco de la experiencia de construcción de lo común. En esta línea, las actividades partieron de una necesidad inicial que buscó ser atendida desde el ejercicio de

---

eventos de formación en torno a la filosofía y la infancia; sostener la publicación de una revista digital, entre otras.

la lectura colectiva y la discusión sobre los materiales teóricos estudiados mientras que, a la vez, acompañábamos la puesta en acción de la indagación filosófica en instituciones educativas y hacíamos lo propio en nuestras aulas. Así, muchas de las integrantes docentes realizaban sesiones de indagación filosófica junto con compañeras del grupo que registraban los diálogos del aula para luego conversar y reflexionar sobre sus pareceres, dudas y sensaciones en torno a la experiencia. Otras asistían semanalmente a una escuela primaria de la ciudad a planificar indagaciones filosóficas con las docentes, y, a la semana siguiente, coordinaban juntas la propuesta planificada con anterioridad. En este período, además, participamos de eventos y jornadas nacionales en la búsqueda de referentes y conocimiento sobre cómo se trabajaban propuestas similares en otros lugares del país y del continente buscando tender redes de formación y trabajo.

A partir de demandas de distintas instituciones de la ciudad, en un segundo momento, el acento estuvo en la formación docente permanente entendida tanto desde la necesidad de actualización disciplinaria y didáctica, como desde la revisión, la reflexión y el análisis de las propias prácticas docentes (Diker y Terigi, 1997). En esta línea se orientaron los espacios de encuentro entre instituciones y docentes. Es decir, la formación junto con docentes a cargo de grupos áulicos y otrxs actorxs educativxs en ejercicio (inspectorxs, directivxs, bibliotecarixs, equipos de orientación escolar) que, a través de jornadas de “capacitación”<sup>5</sup>, buscaban comenzar sus experiencias en el filosofar en el aula.

Todo ello nos llevó a presentarnos en distintas convocatorias de proyectos de voluntariado, extensión e investigación; a partir de su ejecución, realizamos eventos académicos de distinta índole que involucraron a diferentes actorxs, entre lxs que se encontraron, en un lugar destacado, niñxs y adolescentes.

En el último tiempo, el énfasis del trabajo se ha puesto en la formación inicial docente para los Profesorados de Educación Inicial, Primaria y de Filosofía de nuestra universidad. Ello en virtud de que, buena parte de las integrantes del grupo, accedió a cargos dentro de cátedras de las carreras que forman a docentes de los niveles inicial y primario. Surge así una propuesta concreta que busca revalorizar el trabajo extensionista e incorporar la formación en filosofía con niñxs a lxs futurxs docentes dentro de la propia universidad. En ese marco elaboramos para la convocatoria institucional de 2019 el proyecto de extensión “Filosofía con niñxs y adolescentes: hacia la curricularización de prácticas extensionistas”. Este persigue el objetivo de que las propias instituciones asociadas —especialmente en lo que refiere a los espacios educativos de distinto grado de formalización con los que articulan las asignaturas

5 En su momento hablábamos de capacitación y asesoramiento, aunque eran términos que no daban cuenta del sentido con el que entendíamos a estos espacios y roles. Con el tiempo pudimos dar con un nombre que representa con mayor precisión nuestra concepción de este tipo de trabajo, la *coformación*, noción que será desarrollada en el próximo apartado.

relacionadas con la práctica docente— accedan a experiencias de sensibilización, planificación y coordinación de sesiones de indagación filosófica en el marco de los derechos de niños y adolescentes a la libre expresión de ideas y a ser escuchadxs.

## Categorías construidas

El trabajo que realizamos parte de una concepción del conocimiento que no puede escindir la experiencia, la práctica y la teoría: los conceptos surgen de la práctica y la experiencia y, también, las condicionan en la tarea que se da la filosofía de crear conceptos (Deleuze y Guattari, 1991). Tarea, por ende, desde, con y para la propia situacionalidad de la acción y la experiencia.

Así, podemos dar cuenta de distintas categorías construidas colectiva o individualmente desde la reflexión en torno a prácticas compartidas, desarrolladas en profundidad en distintos tipos de textos: tesinas de grado, revistas académicas y de divulgación y ponencias en congresos y jornadas. Entre ellas podemos destacar las nociones de *artilugio*, *emulación* y *planificación filosofante* (Bedetti y Morales, 2014), además de la de *monstruosidad* (Bedetti et al, 2022) abordada más arriba; la elección de las que presentaremos a continuación se debe a su vinculación con la extensión crítica y la perspectiva de derechos.

Estas conceptualizaciones se trazan a partir del principio de que el acceso a la filosofía y al filosofar es un derecho humano. En palabras de la Unesco y su “Declaración de París en favor de la filosofía” de 1995: “Todo individuo debe tener derecho a dedicarse al libre estudio de la filosofía bajo cualquier forma y en cualquier lugar del mundo” (2005, Anexo II, p. 2). Esta institución hace un distingo entre la enseñanza de la filosofía institucionalizada y la educación filosófica para adultxs. En relación a esta última apela a fomentar múltiples espacios y formatos “para proporcionar al mayor número de personas posibles conocimientos básicos sobre cuestiones y métodos filosóficos” (p. 2). Por nuestra parte, ya hemos señalado que adherimos a la idea de que el ejercicio de la filosofía —que atraviesa espacios y formatos diversos— requiere de una actitud infantil en un sentido no cronológico (Kohan, 2004).

### *Infancias situadas*

Pensamos la infancia como un concepto constelado, ligado constitutivamente a otros: a la experiencia y la situacionalidad. Benjamin (1982) ha abordado el concepto de infancia como algo dinámico, remitido a la propia experiencia y vivencias cotidianas, casi efímeras, lo

que lo vuelve algo móvil, vital que lo hace alejarse de aquella noción universal, procesual y cronológica. Por otro lado, lo vinculamos a la situacionalidad; esta idea es desarrollada en el pensamiento latinoamericano como una condición que caracteriza, casi indiscutiblemente, nuestro estar en el mundo. Así es posible postular la categoría de infancias situadas, enlazando la perspectiva benjaminiana con la especificación de la situacionalidad, para pensar infancias latinoamericanas.

Para comprender esta categoría debemos, en primer lugar, entender que no se va a hablar de “la” infancia, sino de una pluralidad de infancias que se constituyen en situaciones y experiencias singulares. “Esto señala una infancia metamorfoseada que permite desarticularla, armarla y volverla a desarticular” (Giordano; 2018, p. 26). En segundo lugar, relacionado con esta contingencia e inherente a ella, se encuentra la idea de situacionalidad. Pensamos una infancia que acontece en un contexto particular y concreto, que es el suelo latinoamericano y que, además, representa la figura de lo nuevo, del pensamiento por venir. Por este motivo, la categoría de *infancias situadas* excede a la infancia pensada como una etapa cronológica en la vida de las personas. “Niñx es, entonces, quien piensa de nuevo y hace pensar de nuevo; es quien hace pensar la experiencia de la diferencia, de lo inesperado, de lo indecible; y así, produce otra filosofía” (de la Fuente *et al*, 2018, p. 67). En tercer lugar, considerar las infancias situadas invita a pensar en nuevas conceptualizaciones y prácticas alternativas, de las que podemos dar como ejemplo, la reformulación latinoamericana de las ya mencionadas indagaciones filosóficas, en las que tanto nuestrxs estudiantes como nosotrxs mismxs, lxs adultxs docentes, devenimos, en este sentido, niñxs, infantes.

### *Filosofía filosofante*

Cabe enfatizar, para introducir este apartado, que desde los inicios de la apuesta por relacionar infancia y filosofía estaba la necesidad de hacer algo diferente a lo vivido en nuestras biografías escolares y/o universitarias. En ese marco, el concepto de *filosofía filosofante* (Morales y Rodríguez, 2011) nace de la insatisfacción ante el planteo de la enseñanza de la filosofía en términos de enseñar filosofía o enseñar a filosofar. Entendemos que la derogación de un pensar filosófico no es un riesgo que corre quien tematiza la historia de la filosofía, sino de quien piensa allende a la misma; tampoco es posible circunscribir la actividad filosófica a crear condiciones experimentales para desarrollar habilidades cognitivas, creativas y éticas.

Nuestras prácticas extensionistas, así como nuestra experiencia en la enseñanza en los distintos niveles educativos, nos permite la re-instalación del diálogo y con ello la de sujetxs olvidadxs de la filosofía canonizada: lxs niñxs y jóvenes; así aparece la pregunta acerca de

cómo encontrar aquello común entre quienes participan del diálogo y lo sostienen. En ese sentido recuperamos la distinción kantiana entre un “uso escolar” de la filosofía, que rechazamos, si el espacio se reduce a ser una habilidad o sofistiquería y el “uso mundano o cósmico” (Kant, 1943, pp. 42-44). A este último lo pensamos como la configuración de una experiencia que nos insta a preguntarnos por el sentido, en tanto se distancia de los hechos e instala las preguntas del por qué y del para qué de nuestro trabajo.

Desde esta perspectiva, la *filosofía filosofante* comprende en su seno dos conceptos-herramientas: por un lado, la idea de una filosofía que recale en la transformación de quien la realiza y, de ese modo, seguimos tanto la tradición tardo antigua, como la foucaultiana; por otro, la noción de pensamiento situado que entiende a la filosofía como un campo que aporta recursos para transformar nuestra situación de cultura subalterna y en el que se inscribe el ya tratado concepto de *infancia situada*.

La *filosofía filosofante* considera la relación entre objeto y sujeto, entre la filosofía y el filosofar como dos polos que se relacionan en tensión. Es el hacer un objeto: la filosofía, construyéndonos junto con el pensamiento de lxs otrxs que implica, además, resignificar el problema acerca de qué es la filosofía. Una filosofía que se va haciendo al practicarse en el aula y otros ámbitos e implica una forma de relacionarse con los saberes desde una actitud vinculada con la vida, en un sentido opuesto a la filosofía momificada, a la historia cristalizada de la filosofía como mera repetición de teorías y saberes ajenos. Así, la originalidad de todo pensar se debe a la relación que guarda con la realidad histórica-social, tal como se sostiene desde el pensar situado cultivado en nuestra América Latina y no en el hecho de tener lugar en un ámbito institucionalizado de gran prestigio.

### *La perspectiva transescolar*

La relación filosofante se puede dar, tanto en el ámbito de la filosofía institucionalizada como en otros: prueba de ello es el florecimiento de distintas prácticas filosóficas<sup>6</sup>. El impacto de estas nos invitó a preguntarnos si es lícito definir a todas aquellas que escapan al formato de las instituciones educativas desde la negación y cómo podemos nombrarlas y pensarlas con una entidad propia. Así, surge la concepción de la filosofía desde una *perspectiva transescolar* (Bedetti *et al*, 2019), en la medida en que busca presentar nuevos horizontes de análisis sin reducir las prácticas de filosofía a las académicas o extra-académicas (Ceppas, 2005) o no académicas (Santiago, 2006).

6 En la lista se pueden incluir Filosofía para Niños y filosofía con niños y niñas; cafés filosóficos; talleres de filosofía; filosofía en las cárceles; filosofía clínica, más conocida por su nominación inglesa: *philosophical counseling*; divulgación filosófica a nivel editorial y medios masivos de comunicación, entre las más destacadas.

El calificativo ‘transescolar’ marca lo que comparten todas las prácticas filosofantes a partir del término ‘escuela’ –que proviene del latín *schola* y este del griego σχολή: tiempo libre para especular– y su decurrir histórico. El impacto de este vocablo se ve en la riqueza de sus acepciones, lo que lo ha hecho propicio para dar cuenta del complejo entramado de prácticas y tradiciones al que buscamos remitir con este concepto.

En su condición de pública, la idea de escuela señala el aspecto político de la institución: los lazos comunes y societales que exceden a los privados/particulares. También da cuenta de la instrucción entendida como recorte de disciplinas, contenidos y prácticas de enseñanza y aprendizaje que se dan en diversos ámbitos de la vida humana y que al ser considerados valiosos o socialmente relevantes, son regulados, en distinto grado, por el Estado.

Sin embargo, aquí se concibe a la *res publica* como dominio y construcción de lo común y no como Estado opuesto a la sociedad civil, tal como la creó la modernidad liberal y que devino en los totalitarismos político-económicos que se denuncian incesantemente desde las filosofías críticas. En este caso volvemos a la noción de *res publica* clásica y sus dos aspectos, el contemplar y el hacer (Séneca, 1909), porque esgrime un determinado discurso que no se agota ni en la teoría ni en la intervención, en tanto produce sentidos y, por ello, es una práctica de la cual se tiene o no una experiencia.

Si nos remontamos al comienzo histórico de la escuela en Occidente, vemos que se origina a partir de un desplazamiento, un movimiento de la casa propia a la del maestro (Platón, 1976). A su vez, este movimiento de traslado espacial se acompaña de otro interno, no-dal para esta forma de educación y ello demanda esfuerzo. Este ocio creador, posible en el tiempo de la experiencia, conlleva el esfuerzo de la transformación como movimiento intrasubjetivo.

Esta forma de concebir la escuela como movimiento permite aunar el concepto con el prefijo trans, en tanto que este no solo significa estar más allá, sino dar cuenta de ese movimiento que atraviesa todas las prácticas transescolares. De allí que la filosofía desde esta perspectiva abarca dos aspectos: uno es de carácter intrasubjetivo y otro intersubjetivo. El primero tiene que ver con quien realiza este desplazamiento. Para que ello ocurra, cada enseñante se hará cuestionamientos en relación con lo que pretende ofrecer para invitar a pensar y, en función de esto, tomará decisiones filosóficas, tal como se trató más arriba. Por otro lado, el carácter intersubjetivo remite al sentido del prefijo trans como de transformación, de cambios relacionados con los lazos societales.

La filosofía academicista es como una fuente cuyas aguas no se renuevan ni cambian, no reconoce contextos ni interlocutores pues solo se interesa por sí misma. La filosofía desde una

perspectiva transescolar se distingue de ella, precisamente, por la práctica del filosofar que asimila contextos y dialoga con diversxs interlocutorxs, sin ser la misma en cada uno de ellos. Aunque cabe señalar que, si bien todas las prácticas transescolares se originan en contextos instituidos por el canon y se salen de este, algunas no están centradas en el aspecto crítico político y otras ni siquiera lo contemplan.

La noción de *transescolaridad* como atributo de la filosofía lleva a los partícipes de la educación institucionalizada al desafío de no invalidar o desmerecer prácticas que le son ajenas. Ello es posible si se tiene una mirada crítica de las instituciones, en tanto estas son reguladas también por marcos macropolíticos que establecen qué es la filosofía y cómo y quiénes la hacen.

### *La coformación*

Como señalamos en el apartado anterior, la preocupación por la formación y sus diversos aspectos, ha sido una de las constantes que acompañan la tarea diaria del grupo de extensión. Desde el inicio, el trabajo con las instituciones asociadas y sus sujetxs fue problematizado: ¿cómo nombrar el vínculo de trabajo que establecemos con lxs compañerxs con lxs que trabajamos en la construcción de propuestas que nuclean a la filosofía y a las infancias? (Quiroga *et al.*, 2012).

Hace algún tiempo hemos dado con un nombre que hoy nos resulta apropiado: el de *coformación*. Este término es utilizado frecuentemente en el marco de nuestro trabajo en cátedras de práctica docente y se refiere a lxs docentes e instituciones que reciben a estudiantes practicantes como coformadorxs (Foresi, 2009).

Así, entendemos a la *coformación* como un proceso educativo en el que intervienen dos o más sujetxs y/o entidades en los que se da un intercambio de carácter no paternalista, donde los roles institucionales no determinan una jerarquía, sino que dan cuenta de tareas, saberes (conocimientos y experiencias) que respetan la alteridad, al considerarla valiosa y no solo una condición a tolerar. A su vez, concebimos su valor en tanto se asume que es, precisamente, la diversidad de sujetos, instituciones y saberes lo que permite la transmisión y la creación de la cultura, en las que se incluyen las funciones canónicas que se plantea la universidad: docencia, extensión e investigación.

Este proceso es de carácter asociativo: tomamos esta idea de las denominaciones que usualmente se utilizan en la extensión universitaria al referirse como asociadas a las otras

instituciones con las que se trabaja. El término *socix*, en su recepción en el marco de las relaciones capitalistas, ha dejado de lado el sentido más global de *socius*, que hace centro en la idea de compañerx, aquellx con que se tiene algo en común, y la reserva solo para lo que en latín es el *socius in negotiis*.

Desde esta perspectiva, pensar la actividad extensionista como un proceso de coformación implica relaciones de reciprocidad y horizontalidad en la que todxs lxs actorxs involucradxs, sean o no universitarixs, construyen saberes, prácticas y experiencias desde una relación que aspira a ser simétrica en tanto los roles, jerarquías y las procedencias no son definitorias al momento de la asunción de tareas y responsabilidades. De esta forma, es signo de que la recepción de la novedad y la construcción conjunta hacen una distinción entre la idea de formación, como aquello que se ha de moldear prefijadamente, y la coformación como forma asociativa de transitar las funciones de la universidad y no solo la extensión.

Nuestra labor extensionista, tal como se ve en este artículo, cultiva la novedad en la filosofía, entre otras cuestiones, a partir del ejercicio del derecho a la palabra en la *infancia situada*. Ese afán de novedad también se percibe en la tarea de crear conceptos; conceptos que son producto de una extensión crítica, que cuestiona al modelo academicista, individualista y competitivo. No cabe duda de que tantos años de trabajo han tenido un quiebre con la pandemia, acontecimiento que aún espera respuestas a nuevos escenarios. En vísperas de nuestro decimotavo aniversario, lejos de aspirar a ser mayores de edad, ansiamos miradas y palabras infantiles que permitan no solo transitar, sino moldear este nuevo panorama desde la perspectiva de derechos.

## Bibliografía

IIº Conferencia Latinoamericana de Difusión Cultural y Extensión Universitaria. Unión de Universidades de América Latina. Conclusiones (pp. 478-484). Universidad Autónoma de México.

Bedetti, M. B., Medina, M. L., y Morales, L. S. (2019). Enseñanza filosofante. Una perspectiva transescolar. *Cuestiones de Filosofía*, 5(24), 65-86. <https://doi.org/10.19053/01235095.v5.n24.2019.8312>

Bedetti, M., Giordano Montenegro, M, Matarazzo, P. y Medina M. (2022). El monstruo en la escuela: la filosofía como espacio político de las infancias. *Espacios digital*, 1(1), 135-149. <https://publicaciones.unpa.edu.ar/index.php/espaciosdigital/article/view/875>

Bedetti, M. y Morales, L. (2014). Artilugios para enseñar a enseñar filosofía: entre la técnica, la práctica y la experiencia. En: R. Menghini y M. Misuraca (comps.) *Formación de profesores. La concreción de la utopía: una realidad latinoamericana* (pp. 561-571). Menghini y Misuraca. [http://bc.uns.edu.ar/pdfs/ebook\\_form\\_prof.pdf](http://bc.uns.edu.ar/pdfs/ebook_form_prof.pdf)

Benjamin, W. (1982). *Infancia en Berlín de 1900*. Alfaguara.

Ceppas, F. (2005). Sobre las prácticas extra-académicas. *Novedades Educativas*, 17(169), 50-54. Ediciones Novedades Educativas.

Cerletti, A. (2008). *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*. Del Zorzal.

Convención sobre los Derechos del Niño. 20 de noviembre de 1989.

De la Fuente, L, Lorente, M y Tomassini, M. (2018). La indagación filosófica: una manera de pensar-vivir la filosofía, la infancia, la educación. En: A. Pupio, L. De la Fuente y R. Alonso Alcalde *¿Qué nos hace humanos? Un manual para pensar (nos) en las aulas* (pp. 64-71). EdiUNS. Universidad Nacional del Sur.

Deleuze, G. y Guattari, F. (1991). *¿Qué es la filosofía?* Anagrama.

Diker, G y Terigi, F. (1997). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Paidós.

Foresi, M. (2009). El profesor co-formador: ¿es posible la construcción de una identidad profesional?. En: L. Sanjurjo (coord.), *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales* (pp. 223-269). Homo Sapiens.

Freire, P. (2013). *¿Extensión o Comunicación? La concientización en el medio rural*. Siglo XXI.

Giordano Montenegro, M. P. (2018). *La infancia situada como concepto para pensar la experiencia del filosofar latinoamericano* [Tesina de Licenciatura, Universidad Nacional del Sur]. <http://repositoriodigital.uns.edu.ar/bitstream/123456789/4503/1/>

Kant, I.(1943). *Sobre el saber filosófico*. Adán.

Kohan, W. (2004). *Infancia. Entre educación y filosofía*. Laertes.

Ley 26.061 de 2005. Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes.

Lipman, M, Sharp, A y Oscanyan, F. (1992). *La filosofía en el aula*. De la Torre.

Morales, L. y Rodriguez, L. (13-14 de mayo de 2011). La filosofía en los contextos de las políticas curriculares desde los 90. Un análisis desde la filosofía filosofante. En *XVIII° Jornadas sobre la Enseñanza de la Filosofía. Coloquio Internacional*. Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.

Morales, L. (2009). Invitar a pensar, una oportunidad de ejercicio de derechos en niñ@s y adolescentes. En: M. Nocetti, C. Gallegos, C. y Pérez, S., *Oportunidades. Caminos hacia la protección integral de derechos del niño* (pp.157-166). Libros en Colectivo – Departamento de Economía de la UNS.

Morales, L. (2013). Prácticas filosóficas y trabajo en red. *Revista de la Red Institucional de Filosofía con Niños y Adolescentes*, 2(2), 53-56. Universidad Nacional del Sur.

Quiroga, A., Morales, L. y Guillermo, S. (2012). Si en el nombre está lo que somos ¿qué somos? Institucionalización y roles en prácticas de filosofía con niñ@s. *VI Colóquio Internacional de Filosofia da Educação. Filosofar: aprender e ensinar*. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Publicado en CD: 12 páginas.

Santiago, G. (2006). *Filosofía, niños, escuela. Trabajar por un encuentro intenso*. Paidós.

Séneca (1909). De otio en *Dialogues* (Trad. R., Vals). Hachettes.

Plato (1976). *Protagoras* (Trad. Christopher Charles Whiston Taylor). Clarendon Press.

Tommasino, H., González, M., Guedes, E. y Prieto, M.(2006). Extensión crítica: los aportes de Paulo Freire. En: H. Tommasino y P. de Hegedus, *Extensión: reflexiones para la intervención en el medio urbano y rural* (pp. 121-135). Udelar: Ed Facultad de Agronomía.

Tommasino, H. y Cano, A. (2016). Extensión crítica, Integralidad, neo-difusionismo: tendencias y controversias en las políticas extensionistas de las universidades latinoamericanas en el siglo XXI. *Revista Universidades*, UDUAL, 66(67), 7-24. <http://udualerreu.org/index.php/universidades/article/view/395/394>

UNESCO (1995). Declaración de París en favor de la filosofía en Documento 171 EX/12. Anexo II.

[https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pfo000138673\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pfo000138673_spa)

Waksman, V. y Kohan, W. (2000). *Filosofía con niños. Aportes para pensar el trabajo en clase*. Noveduc.

Zea, L. (1972). La difusión cultural y la extensión universitaria en el cambio social de América Latina. En: *IIº Conferencia Latinoamericana de Difusión Cultural y Extensión Universitaria*. Unión de Universidades de América Latina (pp. 52-65). Universidad Autónoma de México.



Licencia Creative Commons

Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.